

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift  
**Band:** 12 (1902)  
**Heft:** 2

**Artikel:** Über Behandlung antiker Sagenstoffe im Gymnasialunterricht  
**Autor:** Finsler, Georg  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-788970>

#### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

#### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

#### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 12.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Über Behandlung antiker Sagenstoffe im Gymnasialunterricht.\*)

Von Dr. Georg Finsler, Rektor in Bern.

Der Erforschung der antiken Sagenwelt, namentlich der hellenischen, wird heute in der philologischen Wissenschaft die grösste Aufmerksamkeit zugewendet. Der Bann, den die vergleichende Mythologie über uns legte, ist gebrochen und wird in nicht zu ferner Zeit ganz aufgehoben sein. Eine Betrachtungsweise, die alle Sagen von Göttern und Helden in Naturphänomene auflöst, nach welcher wir also in den Mythen nur die Spiegelungen einfacher meteorologischer Vorgänge zu erblicken hätten, kann schon deshalb nicht allgemein richtig sein, weil sie die wichtigsten Seiten der menschlichen Seelentätigkeit, das religiöse und das patriotische Gefühl, ausser acht lässt. Es fehlt dabei mehr oder weniger die Erklärung der Ursache, warum denn die Sagen dem einzelnen wie dem ganzen Volke so unendlich teuer waren, warum sie geradezu den Mittelpunkt des bürgerlichen und öffentlichen Lebens bildeten. Dass Naturerscheinungen auf die Sagenbildung einwirkten, soll natürlich nicht geleugnet werden; aber die Zahl der Mythen, bei denen eine solche Erklärung statthaft erscheint, verringert sich zusehends; und wenn vor dreissig Jahren sozusagen die ganze griechische Sage auf Morgenröte und Sonne, Donner und Blitz, Wolken und Regen zurückgeführt wurde, so ist heute die Zahl derer, die daran festhalten, ersichtlich im Schwinden begriffen.

Das ist ganz besonders in der Erklärung der Heldensage der Fall. „Der troische Krieg,“ so pflegte man vor einem Menschenalter zu sagen, „ist ein Mythos. Es ist der in so verschiedenen Formen dargestellte Kampf der lichten Himmelsgötter um die Wolkenburg der Dämonen, in der die geraubten Schätze des Sonnengoldes aufgespeichert sind. Den

\*) Sehr gerne entspreche ich der Aufforderung der verehrlichen Redaktion, über dieses Thema eine kleine Studie zu schreiben. Der Gegenstand ist nicht von nur pädagogischem Interesse.

Ort, wo diese Burg auf Erden lag, wird man ebenso wenig finden als die Stelle, wo der Nibelungenhort im Rheine liegt. Lokalisirt wurde der Mythos da, wo wirkliche Kämpfe der auswandernden Hellenen um das reiche Tal des Skamandros stattgefunden haben.“ So redete man, da kam der begeisterte und opferfreudige Dilettant, Schliemann, und aus dem Schutte der Vergangenheit stiegen Troja und Mykene leibhaftig empor. Was Homer berichtet, erhielt plötzlich die wunderbarste Beleuchtung. Die Wolkenburg zerrann vor den Strahlen des sieghaften Lichtes, und der Wissenschaft wurde die Aufgabe, diesen Tatsachen gerecht zu werden. Jetzt glaubte man wieder an einen historischen troischen Krieg, freilich nicht in dem naiven Sinne früherer Zeiten, die den geschichtlichen Kern gewonnen zu haben glaubten, wenn sie das wegnahmen, was sie als poetische Zutaten bezeichneten. Man war denn doch in die Kenntnis der ältesten Zustände Griechenlands und Kleinasiens zu weit eingedrungen, als dass man einfach hätte annehmen können, ein König aller Griechen hätte dereinst einen solchen Zug unternommen — wenn auch dieser Gedanke in allem Ernst neuerdings wieder laut geworden ist. Vielmehr wandte sich die Forschung mit frischem Eifer den homerischen Gedichten zu. Dass die Namen der kämpfenden Helden keine poetischen Fiktionen, sondern von den Dichtern bereits vorgefunden seien, war ja längst anerkannt; aber dass jeder dieser Namen irgendwo in Griechenland eine ursprüngliche Heimat hatte, darauf wurde man nun erst wieder aufmerksam. Da ergab sich denn aber das Merkwürdige, dass auch der grösste Teil der Helden, die Homer unter den Troern nennt, im alten Griechenland zu Hause sind, mit andern Worten, dass die Kunde von uralten Kämpfen, die dereinst im Mutterland geführt und besungen worden waren, mit den Griechen nach Asien hinüberwanderte, um dort in den grossen Epen eine neue Stelle zu finden. Das Resultat dieser Erkenntnis war, dass die Frage der Urgeschichte Griechenlands zugleich zu derjenigen nach der Entstehung der homerischen Gedichte wurde. Welche von den altgriechischen Heldengestalten gerieten unter die Troer, warum gerade sie und nicht ihre Gegner, und wie ging es zu, dass sich die Heldensagen so zahlreicher Gauen und Stämme auf dem kleinen Fleck Erde, in der Troas, und im einheitlichen Epos zusammenfanden? Es bedarf einer riesigen Arbeit, um die Antwort auf diese Fragen zu finden; aber da wir einen sicheren Ausgangspunkt gewonnen haben, so ist am Gelingen der Untersuchung nicht zu zweifeln.

Das nämliche Verhältnis zwischen Sage und Dichtung findet in den andern Sagenkreisen statt; Oidipus und die Sieben gegen Theben, die

Argonautenfahrt, die Taten des Herakles und die zahllose Masse kleinerer Überlieferungen werden uns über die Urgeschichte Griechenlands aufklären und sind für uns ein mindestens ebenso wichtiges historisches Material als die Funde an den alten Stätten von Troja und Mykene.

Was darf nun von diesem reichen wissenschaftlichen Leben in den Unterricht am Gymnasium dringen? Meiner Ansicht nach: Nichts. Ich meine das nicht deshalb, weil die Forschung noch nicht weit genug fortgeschritten, die Resultate noch nicht sicher genug sind. Denn wenn man darauf warten wollte, so dürfte man in keiner Wissenschaft, ausser etwa in der Mathematik, den Schülern die Ergebnisse neuer Erkenntnis bieten. Erfahren wir doch täglich an uns selbst, dass wir fortwährend umlernen müssen, und dass die Bilder, die uns die Wissenschaften von den Dingen bieten, in einem langsam aber stetigen Fluss begriffen sind. Wir können nicht mehr bieten, als wir wissen, und jedem Geschlecht wird das gelehrt, was die Forschung seiner Zeit errungen hat. Vielmehr lehne ich die Einführung der Sagenforschung in die Schule aus dem prinzipiellen Grunde ab, weil nicht alles, was wissenschaftlich interessant oder wichtig ist, deshalb auch in die Schule gehört. Ich fürchte nicht, mich dem Vorwurf auszusetzen, dass ich für die Gelehrten eine höhere Erkenntnis reserviren wolle, eine esoterische Lehre, deren der grössere Haufe nicht teilhaft werden sollte. Wohl aber habe ich die Überzeugung, dass die eigentliche Aufgabe des humanistischen Gymnasiums überall streng im Auge behalten werden müsse, ganz besonders auch im philologischen Unterricht und allem, was dazu gehört. Diese Aufgabe besteht darin, dass dem Schüler eine tüchtige allgemeine wissenschaftliche Vorbildung gegeben werde. Alles, was nur das einzelne Fach betrifft, muss beiseite bleiben, mag es im ganzen oder für den einzelnen Lehrer noch so interessant sein. Es ist gut und notwendig, im griechischen Elementarunterricht die Formen, so weit es geht, zu erklären; aber es ist nicht gut und nicht notwendig, indische oder gotische Formen zur Erklärung heranzuziehen. Der Lehrer der Naturgeschichte wird sich mit Erfolg der herrschenden Entwicklungstheorie bedienen; aber er fehlt, wenn er dabei ins Gebiet der Philosophie hinübergreift. Was die Jugend verlangt und bedarf, ist, dass ihr der Stoff wissenschaftlich richtig geboten werde, derjenige Stoff nämlich, der ihre gesamten Geisteskräfte in zweckmässiger Weise anregt, Denken und Phantasie beschäftigt und erzieht und sie mit alle dem ausstattet, was den wahrhaft gebildeten Menschen macht. Ich weiss, dass über den Umfang dieses Stoffes die Meinungen sehr geteilt sind; aber es handelt sich hier für mich nicht darum, die ganze Erziehungsfrage aufzurollen, sondern an einem be-

stimmten Beispiel zu zeigen, was nur der Wissenschaft und was der Schule gehöre. Da bin ich denn in langer Praxis, nicht ohne Irr- und Holzwege beschritten zu haben, zu der Überzeugung gelangt, dass auf dem Gymnasium zwar wohl einige religionsgeschichtliche Tatsachen, wie z. B. die Einführung des Dionysoskultes in der Peisistratidenzeit oder die Wandlung der Unsterblichkeitsvorstellungen im Altertum geboten werden sollen, dass aber die Theorien von der Entstehung der Göttergestalten die Schüler nichts angehen. Sie sollen die Gestalt des einzelnen Gottes so kennen lernen und erfassen, wie sie bei Homer, und dann wieder, wie sie bei Sophokles erscheint. Ebenso hat man die Schüler mit den Theorien von der Entstehung des homerischen Gedichts zu verschonen, zum allerwenigsten mit dem Detail homerischer Kritik. Was sie bei Goethe und Schiller über Friedrich August Wolf lesen, kann man ihnen um so ruhiger erklären, als die ganze Auffassung Wolfs der Geschichte angehört. Sie sollen, wie Goethe, „von Jugend entzündet“ werden, dass sie den Homer „freudig als Ganzes empfinden“, wie das Aischylos und Platon auch gekonnt haben, die wahrlich nicht weniger gescheit waren als wir. So hat endlich die historische Sagenforschung auf dem Gymnasium ebenso wenig ein Existenzrecht als früher die troische Wolkenburg. Wenn man von der Sage etwas geben will, so muss man sie so geben, wie sie fertig geprägt vorliegt und durch die Jahrtausende im Geiste der Menschen gelebt hat. Ob man etwas geben soll, und was, das wäre nunmehr zu untersuchen. Die Frage scheint teilweise schon beantwortet, sobald auf den Schulen Homer und Sophokles gelesen werden, aber es scheint auch nur so; denn man kann die Dichter auch so lesen, als ob sie ausser der Form auch den Stoff geschaffen hätten. Es handelt sich also darum, ob die Sage als solche, vom Dichter zunächst abgesehen, vor die Schüler gehöre.

Es wird nicht an Leuten fehlen, welche finden, dass Fabeln und Märchen der Schule fremd bleiben sollten. Die historische Kritik hat ihres Amtes so treu gewaltet, dass wir in grämlicher Philisterhaftigkeit nur das für wahr halten, was urkundlich erwiesen ist, und für nicht Bewiesenes, wenn auch nicht Widerlegtes, nur das skeptische Rezept der Meinungsenthaltung übrig haben. Da sehen wir, wenn auch oft innerlich nicht ohne Bedauern, die bewunderten Helden einer vermeintlichen Geschichte entweder ganz verschwinden oder in ganz gewöhnliche Menschen verwandelt, berühmte Grosstaten nach Verlauf oder Motiven in ganz niedere Sphären gerückt, glänzende Gesamtbilder in eine Reihe von kleinen Ereignissen und Bestrebungen aufgelöst, denen zu neuer Einheit nur zu oft das Band fehlt. Da erhalten wir doch oft das Gefühl,

es werden uns Steine geboten statt des Brotes, und die Resultate solcher Forschungen helfen uns zur inneren Förderung nichts. Besonders die Schüler sind dabei übel dran. Die Kulturgeschichte verstehen sie nicht, die grossen Zusammenhänge sind ihnen schwer begreiflich zu machen, und die quellenmässig dargestellte Geschichte vermag sie mit ihren nur allzu menschlichen Menschlichkeiten vielleicht zu interessiren, aber selten genug zu erheben. Und doch ist es gerade das, was der Knabe und Jüngling braucht: Erhebung, Begeisterung, der Anblick wahrer Grösse und echten sittlichen Adels, kurz gesagt, Vorbilder. Diese bietet ihm die Sage, und wenn wir deren Wesen richtig verstehen, so werden wir nicht zögern, ihr im Unterricht eine ganz wesentliche Stellung einzuräumen.

Die Sage ist die Form, unter der sich ein Volk seine Geschichte vorstellt. Mag sie entstanden sein, wie sie will: durch fortwährend veränderte Überlieferung, durch Einwirkung poetischer Geister, durch Missverständnisse und offbare Erfindung oder gar Fälschung: im Gemüte des Volkes wird sie dann unzerstörbar dauern, wenn sie ihm wie in einem Bilde seine Ideale zeigt. Das Volk will in seiner Geschichte sich selbst sehen, mit seinen Tugenden und Fehlern, seinem Glauben und Hoffen, seinem ganzen sittlichen Fühlen und Denken. Man kann noch mehr sagen: es will sich so sehen, wie es gerne sein möchte. Deshalb entbehrt auch die nicht dichterisch bearbeitete Sage selten eines ethischen Gedankens. Die nimmer ruhende Phantasie arbeitet fort, bis eine in sich geschlossene Handlung dasteht, die, mit dem Masstab der historischen Kritik gemessen, gewöhnlich mit dem wirklich Geschehenen wenig mehr gemein hat, vor der aber alles wirklich Geschehene verblasst. Das können wir Schweizer am besten sehen. Wir wissen, dass unsere Existenz von unserer Einigkeit abhängig ist, und deshalb beurteilen wir die gesamte Geschichte unseres Landes aus diesem Gesichtspunkt. Das ist nicht etwa nur die populäre Auffassung. Gibt es doch unter den trefflichen Gesamtdarstellungen der Schweizergeschichte keine einzige, die nicht in höherem oder geringerem Grade von den Einheitsgedanken des neunzehnten Jahrhunderts beeinflusst wäre; die sich nicht bemühte, diese Gedanken auch da zu finden, wo sie naturgemäss noch keinem Menschen einfallen konnten, in den Geschichten des vierzehnten und fünfzehnten Jahrhunderts. So wirkt bei uns noch jetzt, was einst die Sagenbildung ermöglicht hat, das Streben nach einem abgerundeten, den Volksidealen entsprechenden Bilde.

Woraus aber wäre der Charakter, die ganze Anlage eines Volkes besser zu erkennen als aus seinen Idealen? Wird doch auch das Urteil

über den einzelnen Menschen nicht einseitig nach dem bestimmt, was er tut, sondern noch mehr nach dem, was er für recht und unrecht hält. Wenn wir also ein Mittel haben, den Charakter eines Volkes zu erkennen, so sollen wir uns dessen auch bedienen. Was Geschichte und Kulturgeschichte zu geben vermögen, bleibt im besten Fall fragmentarisch. Nur die Sage gibt uns ein ganzes Bild von längst entschwundenen Zeiten. Aber, wird man sagen, dieses Bild ist unwahr. Ohne Zweifel, insofern man es für die geschehene Geschichte nimmt, und insofern man zwischen Wirklichkeit und Wahrheit keinen Unterschied zu machen vermag. Die Sage liefert uns kein Abbild des wirklich Geschehenen; wir erkennen aus ihr die einstige Wirklichkeit nicht. Dafür erhalten wir durch sie den Einblick in die Tiefen der Volksseele wahrer und klarer als durch jede Urkunde, und damit die Erkenntnis einer Wahrheit, die nach meinem Dafürhalten zum mindesten ebenso wichtig ist, als die Kenntnis des wirklich Geschehenen.

Was sich nie und nirgends hat begeben,  
das allein veraltet nie!

denn es ist der Sphäre des Zufälligen entrückt und in eine Höhe gehoben, wo nicht nach dem momentan Wirklichen, sondern nach dem ewig Wahren gefragt wird. Unser Volk trauert, dass ihm Tell und Winkelried entrissen sein sollen; es hat das Gefühl, um Schönes und Grosses ärmer geworden zu sein. Aber weshalb sollten ihm diese Gestalten wirklich entrissen sein? Ich weiss wohl, wie schwer es ist, auch in den obersten Klassen den Schülern das Wesen der Sage klar zu machen; aber es liesse sich dennoch eine Form finden, die der nüchternen Kritik nicht einfach das Feld räumte. In der Volksschule sollte von Kritik überhaupt nicht die Rede sein; da müssen die Kinder Tell und Winkelried kennen lernen. Auf den oberen Stufen der Gymnasien aber soll man es versuchen können, das historisch Beweisbare zur Geltung kommen zu lassen, ohne in dem patriotischen Hochgefühl eine unheilbare Verheerung anzurichten. Man vergesse doch nicht, dass die Einzelheiten des historischen Unterrichts wieder verloren gehen, zumal wenn es sich um eine so zerfahrene Zeit handelt, wie der Anfang des vierzehnten Jahrhunderts eine war. Nie und nimmer aber verblasst der nächtliche Schwur auf dem Rütli oder die Gestalt des Recken mit den Speeren im Arm. Was hilft es euch, das mit Gewalt zu zerstören? sorgt viel lieber dafür, dass die Jugend, unbeschadet ihres historischen Wissens, ein Gefühl dafür bekomme, was sie an ihrer Sage hat, und sie wird aus eurem Unterricht doppelt bereichert hervorgehen.

Wie steht es nun aber mit den antiken Sagen? hier bindet uns doch keine Pietät. Wir wissen, dass die römische Geschichte bis zum Jahr 300 v. Chr. ein Bau ist, dessen schimmernder Glanz vor der historischen Kritik kaum in einem Punkte Stich hält. Was sollen wir also damit anfangen? Vor allem schädlich schiene es mir, der Jugend die alte Geschichte vorzutragen, um sie gleich darauf kritisch zu zerstören. Will man die Sagen nicht geben, so schweige man gänzlich davon. Damit wäre aber der Jugend selbst wenig gedient. Kein Volk der Welt hat einen solchen Wunderbau aufgerichtet, wie ihn die ersten zehn Bücher des Livius darstellen. Hier wie nirgends sehen wir alle die Tugenden, die der Römer schätzte, körperlich, leibhaft vor uns. Die säugende Wölfin und der Raub der Sabinerinnen, der fromme Numa und der wilde Tarquinius, Lucretia und Virginia, Brutus der Richter seiner verräterischen Söhne, der Heldentod des Curtius, die Siegeslaufbahn des Camillus, das Geschick Coriolans, die Feldherrnstrenge des Manlius Torquatus, die Todesweihe der Decier, des Fabricius Unbestechlichkeit und Appius Claudius unbeugsame Festigkeit, das ist nur eine ganz kleine Auswahl aus der reichen Pracht dieser Geschichten. All das, was so sehr zum innersten Herzen der Jugend spricht, was ihrem eigenen Gemüt so sehr entgegenkommt, woraus sie die römische Grösse besser kennen lernen als aus allen Feldzügen des Caesar und Germanicus, sollte ihr vorenthalten bleiben? Dass das böse Beispiel, auch wenn der Bösewicht übel endet, nicht abschrecke, mag richtig sein; aber nicht zu bezweifeln ist, dass das edle Beispiel hebt und erzieht. Und wenn wir nur beim Wissen stehen bleiben wollen, so ist für uns die Art, wie die Römer ihre Geschichte angesehen haben, durchaus nicht gleichgültig, sondern im höchsten Grade belehrend.

Man wird mir entgegen halten, dass diese Geschichten keine echten Sagen, sondern Erfindungen seien, deren Urheber zuweilen noch nachgewiesen werden können. Darauf antworte ich, dass es reiner Zufall ist, ob wir den Ursprung einer Sage noch erkennen können oder nicht, und dass darauf für unsere Frage gar nichts ankommt. Das Entscheidende ist, ob das Volk zur Zeit seiner Grösse in diesen Erzählungen seine Geschichte gesehen habe, und wie sehr dies der Fall war, weiss jeder, der Cicero und Seneca kennt. Zur Zeit der Wiedererweckung des Altertums wurden die altrömischen Heldengestalten wieder allgemein bekannt, die ganze Literatur der Renaissance gibt davon Zeugnis. Für die Stellung, die Goethe zu diesen Dingen einnahm, ist ein Wort bezeichnend, das er zu Eckermann sprach. „Mangel an Charakter der einzelnen forschenden und schreibenden Individuen ist die Quelle alles

Übels unserer neuesten Literatur. Besonders in der Kritik zeigt sich dieser Mangel zum Nachteile der Welt, indem er entweder Falsches für Wahres verbreitet, oder durch ein ärmliches Wahre uns um etwas Grosses bringt, das uns besser wäre. Bisher glaubte die Welt an den Heldensinn einer Lucretia, eines Mucius Scaevola, und liess sich dadurch erwärmen und begeistern. Jetzt aber kommt die historische Kritik und sagt, dass jene Personen nie gelebt haben, sondern als Fictionen und Fabeln anzusehen sind, die der grosse Sinn der Römer erdichtete. Was sollen wir aber mit so einer ärmlichen Wahrheit! Und wenn die Römer gross genug waren, so etwas zu erdichten, so sollten wir wenigstens gross genug sein, daran zu glauben.“

Die Römer zur Zeit des Augustus zweifelten nicht an der historischen Wirklichkeit ihrer alten Geschichte; kaum dass sie die darin enthaltenen wunderbaren Züge rationalistisch umzudeuten bestrebt waren. Um so lebhafter empfanden sie das Bedürfnis nach einer dichterisch gestalteten nationalen Sage, wie sie die Griechen im homerischen Epos besassen. Und als ihnen Virgil eine solche schenkte, als die Aeneis fertig vorlag, da behandelten sie die schöne Dichtung nicht etwa als müssiges poetisches Spiel, sondern als einen nationalen Schatz, dem sie nicht Freude und Stolz genug entgegenbringen konnten. Von dem Jubelruf des Properz an, der in der Aeneis die Erfüllung aller Wünsche begrüsste, bleibt Virgil für die Römer „unser Dichter“, wie Homer „der Dichter“ der Griechen war. Die folgenden Dichter setzen den Inhalt der Aeneis den alten griechischen Sagen völlig gleich; an ihn knüpfen sie neue Erfindungen, seine Gestalten wandeln unter den Heroen der alten Zeit.

Wir sehen daraus, wie wichtig dem römischen Volke eine reiche, dichterisch bearbeitete Sage erschien, deren es bisher entbehrt zu haben glaubte. Wir dürfen hier den historischen Sachverhalt den Schülern ruhig darlegen. Der Dichter redet für sich selbst deutlich genug. Für die ältere römische Geschichte aber sind die sagenhaften Darstellungen gar nicht zu entbehren. Ich meine natürlich nicht, dass nun nach alter, glücklich abgetaner Weise der Geschichtsunterricht in einzelne Geschichtchen aufgelöst werden müsse. Wohl aber glaube ich, es seien den kleineren Schülern diese Geschichten zu erzählen, während man mit den Vorgerückteren, ohne weiter darauf zurückzukommen, die politische und Verfassungsgeschichte behandeln würde. Bei der Buntscheckigkeit der schweizerischen Lehrpläne ist es freilich schwierig oder vielmehr unmöglich, einen für alle Verhältnisse passenden Vorschlag zu machen; aber das ist auch gegenwärtig gar nicht meine Aufgabe. Ich

wiederhole nur, dass die glänzenden Gestalten der ersten Jahrhunderte Roms äusserst geeignet sind, die jungen Gemüter ebenso zu begeistern und zu erwärmen, wie ihnen vom Charakter des römischen Volkes einen Begriff beizubringen, dass also die Bekanntschaft mit ihnen zugleich der ethischen Erziehung und der historischen Belehrung dient.

Wie halten wir es aber mit den griechischen Sagen, deren überreiche Fülle selbst den erschreckt, der sich dauernd mit ihnen beschäftigt? Es gibt in Griechenland und Kleinasien keine Stadt oder Landschaft, die nicht ihre Sagen und Kultlegenden hätte; und diese alle sollten wir den Schülern vortragen? Da dies unmöglich ist, können nur zwei Möglichkeiten in Frage kommen: wir geben gar nichts, oder eine Auswahl. Wenn das letztere, was wählen wir aus dem ungeheuren Gebiet? Ich brauche die Alternative nicht zu teilen; die Beantwortung beider Fragen ergibt sich aus einer historischen Betrachtung.

Zuvor aber muss ich eine Anmerkung machen. Die Schüler unserer Gymnasien lernen, so weit sie nicht vorher schon Bücher wie Schwabs „Sagen des klassischen Altertums“ gelesen haben, die griechischen Sagen zuerst aus Ovids Metamorphosen kennen, und verbreitete Bücher wie Stolls Mythologie basiren ganz wesentlich auf diesem Gedicht. Das ist ein unleugbarer Schaden. Die Hoheit der griechischen Mythen erscheint bei Ovid verdunkelt, erstens weil er seine Weisheit aus einem späten Handbuch hat, und zweitens weil er mit seinem Stoff in keinem innerlichen Verhältnis stand. Den Rhetorenschüler und Epikureer interessirten die alten Geschichten nur insofern, als er darin ein geeignetes Mittel sah, sein Publikum zu unterhalten. Die Darstellung ist leicht, glänzend, pikant, aber frivol und ohne wahre innere Wärme, auch heute noch eine amüsante, aber für die Schule ungeeignete Lektüre. Das gilt vom Stoffe noch fast mehr als von der Form. Es ist doch im Grunde ein bizarrer Gedanke, alle Geschichten zusammenzutragen, an deren Schluss irgend jemand in einen Vogel, Frosch, Fisch, Baum oder sonst etwas verwandelt wird. Ovid hat ja freilich dafür griechische Vorbilder gehabt, aber keine, von denen wir viel zu rühmen wüssten. Der Schüler, der die hellenische Sagenwelt zuerst aus den Metamorphosen kennen lernt, ist versucht zu glauben, die Verwandlung sei ein wesentlicher Bestandteil jener Mythen, während sie in Wahrheit in der grossen Poesie der Griechen sehr selten ist. Und dann macht er sich von dem Eindruck, den die leichtfertige Behandlung der Gegenstände auf ihn macht, nur schwer wieder los, besonders weil ihm die einschmeichelnde Sprache und der glatte Vers den Virgil und selbst den Homer herb erscheinen lässt. Es wäre hohe Zeit, dieses Gedicht aus dem Schulplan zu entfernen.

Die griechische Sage spiegelt den Volkscharakter nicht weniger als die römische, aber es besteht doch zwischen beiden ein wesentlicher Unterschied. Soweit nicht die zahllosen kleinen Ortssagen, von den übrigen Stämmen unbeachtet, fortblühten, war die grosse Masse der Sagen bereits dichterisch behandelt, als sich in Griechenland die ersten Anfänge historischer Forschung entwickelten. Was die Römer erst spät schufen, hatten die Hellenen sehr früh. In einer mächtigen Reihe von epischen Gedichten, von denen uns nur Ilias und Odysee ganz erhalten sind, waren die Sagen zahlreicher Städte und Stämme vereinigt, und zwar mit einer so hohen poetischen Kunst in der äussern Darstellung wie in der psychologischen Zeichnung, dass sie dem ganzen Altertum als unerreichte Muster galten.

Wohl wirkte die sagenbildende Phantasie, ganz gleich wie in Rom, bis in das vierte Jahrhundert v. Chr. fort. Die athenische Geschichte vor allem zeigt, wie diese Phantasie bei jeder neuen Phase, in die der athenische Staat trat, auch die Mythen veränderte, und insofern erblicken wir hier eine der römischen ganz parallele Entwicklung. Daneben aber stand das abgeschlossene Epos als eine gewaltige Macht, die schon auf die frühesten Dichter des Mutterlandes seinen Einfluss übte, um so mehr, als es seine letzte Ausgestaltung im Mutterlande erhalten hatte. An das Epos schliesst sich denn auch unmittelbar die attische Tragödie an. Als Aischylos die Tragödie recht eigentlich schuf, tat er das dadurch, dass er ihr die Heldensage zum Stoff gab, und zwar die durch das Epos bereits poetisch gestaltete Heldensage. Schon er und dann auch die späteren Dichter zogen aber auch Lokalsagen heran, die dem Epos fremd waren, und so entstand jene wunderbar reiche, tragische Poesie, deren spärliche Reste noch einen Reichtum bedeuten.

Aischylos erblickte in der Heldensage die Vorgeschichte seines Volkes, und doch wagte schon er, den überlieferten Stoff nach dichterischen Prinzipien umzugestalten. Viel energischer griff Euripides ein, der eine grosse Zahl eigener kühner Erfindungen auf die Bühne brachte. Denn er stand den Mythen nicht mehr mit dem frommen Glauben gegenüber wie Aischylos. Zwischen ihnen steht die Aufklärung, die auch die Anfänge der literarischen und historischen Kritik gebracht hatte. Ihm war die Sage nicht mehr unbedingt Geschichte, so wenig wie dem Sophisten Thukydides. Es währte nicht sehr lange, so zog Ephoros, der Historiker des vierten Jahrhunderts, aus der Kritik der Sagen den Schluss, bis zur dorischen Wanderung reiche die mythische, mit dieser beginne die historische Zeit. Die Poesie war zwar noch stark genug, um ihre Schöpfungen so sehr zur Geltung zu bringen, dass sie von den

Rednern als geschichtliche Tatsachen behandelt wurden; aber das wurde mehr und mehr zur leeren Form. Von Platon an greift immer stärker die Meinung Platz, die Sagen seien einfach Erfindungen der Dichter, und diese Auffassung teilt das ganze spätere Altertum, vor allem die Philosophenschulen. Die Scheidung, die Ephoros zwischen mythischer und historischer Zeit vornahm, ist bis in die neueste Zeit hinein respektirt worden. Erst seit zwei Jahrzehnten hat man angefangen, die Anregungen Otfried Müllers und Gerhards zu beachten und die Sage der historischen Forschung nutzbar zu machen.

Durch diesen geschichtlichen Überblick beantwortet sich uns die Frage nach der Verwendung der griechischen Sagen im Gymnasialunterricht fast von selbst. Die Sagenforschung können wir, wie wir sehen, im historischen Unterricht nicht verwenden, und auch bei Erklärung der mythischen Züge, die so lange als Geschichte galten, wie bei der Einigung Athens durch Theseus und der Kolonisation Joniens durch Athen müssen wir sehr vorsichtig sein; denn es ist sehr schwer, der Jugend begreiflich zu machen, wie die Überlieferung durch Veränderung der staatlichen Verhältnisse nachträglich beeinflusst werden konnte. Eine Art von Parallelie findet sich allenfalls in Stauffachers Rede auf dem Rütli:

wir stiften keinen neuen Bund; es ist  
ein uralt Bündnis nur von Väter Zeit,  
das wir erneuern.

Aber selbst das pflegt nicht anzuschlagen, weil die Schüler die Sage von der Einwanderung der Schwyzer aus dem Norden bereits kennen und deren Kenntnis bei Stauffacher voraussetzen. Es wird also besser sein, hier möglichst Mass zu halten; aber auch auf hellenischem Boden ist so manches, was wir den Schülern nicht vorenthalten dürfen, wenn es auch von der Kritik verworfen ist. Solon bei Kroisos, Hippokleides in Sikyon, Polykrates Glück und Ende und so manches, was Herodot erzählt, ist für jugendliche Ohren ausnehmend geeignet.

Damit bin ich jedoch nicht zu Ende. Das Epos und die Tragödie haben nicht nur das Altertum beherrscht, sie sind auch für die moderne Entwicklung von ungeheurem Einfluss gewesen. Ob man den Homer griechisch lesen könne oder nicht,

Trojas Verderben, rhythmisch festgebannt,  
Jahrtausenden so schrecklich als bekannt

muss jeder Gebildete kennen. Den Kampf um Ilios, die Irrfahrt des Odysseus, die Heimkehr der Atreiden, und die Tat und Sühnung des Orestes müssen schon die jüngeren Schüler erfahren, schon weil sie diese Geschichten in allen Literaturen fortwährend antreffen. Zugleich

sind sie so wirkungsvoll und schön, dass ihnen die Knaben mit immer neuem Vergnügen lauschen. In diesen Kreis gehören außerdem das Schicksal des Aias und Philoktetes, wie die Heimholung der Iphigenie.

Überhaupt kann ich sagen, dass ich schon den jüngeren Schülern alle diejenigen Sagen mitteilen würde, die durch ihre poetische Behandlung auf das Altertum wie auf die Bildung der modernen Welt von Bedeutung geworden sind. Dabei kommt nichts darauf an, ob wirkliche Sagen, oder wie bei Medeas Kindesmord, grossartige Erfindungen des Dichters vorliegen. Ausser den genannten sind da vor allen noch die Geschichten des thebanischen Sagenkreises zu erwähnen, ferner die Sage von Prometheus, Alkestis, Herakles. Mit diesen kann man sich begnügen, bis die Schüler irgendwo in der Literatur auf weiteres stossen; womit ich nicht meine, einen unabänderlichen Kanon aufgestellt zu haben.

Ich enthalte mich absichtlich einer Angabe, wo die Mitteilungen über die griechischen Sagen zu geschehen hätten. Je nach der Verfassung der Schule kann es der Lehrer des Deutschen oder der Geschichte tun, oder sie können sich wechselseitig ergänzen. Mit dieser Kenntnis sollten die Schüler aber ausgerüstet sein, wenn sie an die Lektüre Homers und der Tragiker herantreten; denn hier handelt es sich nicht mehr um Mitteilung von Geschichten, sondern um das Verständnis der Dichter.

Was durch die hohe Poesie der Griechen der Menschheit geschenkt wurde, soll von ihr in Ehren gehalten werden. Die Hüterin dieser Schätze ist vor allem die humanistische Schule. Ihr liegt ob, die ganze Schönheit und Tiefe der hellenischen Sage den Schülern zu eröffnen und ihnen dadurch den Blick für das menschlich Grosse und Hohe zu schärfen. Und zwar kann sie sich an die Form halten, welche die grossen Dichter der Sage gegeben haben. Die Abhängigkeit des Poeten von seinen Vorgängern zu zeigen, gehört ebenso wenig in den Schulunterricht, wie die Entstehungsgeschichte des Gedichtes. Vor den Schülern muss das Kunstwerk als etwas Rundes, Absolutes stehen, wie es der Dichter auch meinte, als er es in die Welt sandte; zerzausen und zerfasern mag man es nachher in den wissenschaftlichen Übungen. Dann wird die hellenische Sage auch weiter fördernd, veredelnd, erziehend wirken, durch den Prophetenmund des Dichters, wie sie auf unsere Klassiker gewirkt hat.